

アクティブ・ラーニングを検証する

—小学校の国語科の物語教材の読みの授業をめぐる—

三上 勝夫

ここでは、アクティブ・ラーニングを標榜する授業（ないしは授業計画）について、ごくごく狭い範囲（物語教材の読み方）で、その妥当性を検討することを課題とする。

1. 前提となる問題点

とはいえ、そもそも今回の学習指導要領改訂において、かかる方式が声高に叫ばれる奇異な現象について、議論せざるを得ない。

第一に学習指導要領の告示という形で、教育内容をことこまかに国定すること自体が教育の条理に根本的に反するのに加えて、今回のように特定の教育方法を挙げて、教育現場を拘束することが、民主社会において許容されることなのかを問う必要がある。くわしくは本論に譲るが、物語の読み方の授業に関して、目に触れたのは、上すべりの討論とおざなりのグループ・ワークの組織が大半であった。このような授業が国をあげて奨励される結果として、新学力観時代と同様に、むしろそれ以上に、授業の質の低下が招来されるのではないかと、深く危惧する。

第二にアクティブ・ラーニングが形成すると期待される 21 世紀型の資質・能力（汎用的スキル等）とは何だ。100 年ごとに求められる資質・能力が変わるのか。「知り、考え、社会の中で行動する力」（国研ライブラリー）が 20 世紀には必要なかったとでもいうのか。支配者の意向はともかく、生活と生産、苦境の打開、平和的な生存のためにあらゆる知恵と、助け合う結束力、果敢な行動力が、庶民に必要な時代はあったか。寡黙が取り柄とはいえ、ときに雄弁に言挙げする力が庶民に不要だった時代があったか。豊かな文化の結実にむけて、感受性と創造性が庶民には不要だという時代はあったか。OECD 由来の competency をもっともらしく翻案してキャッチ・フレーズとした程度の底の浅い思いつきは、所詮 10 年で消えるうたかたに過ぎない。改訂のたびに繰り返される喧噪（「教育内容の現代化」「新学力観に立つ教育」「ゆとりの中で生きる力を」等）のことごとくの失敗は、教訓にはなっていないらしい。

第三に、こうした事態を引き起こす背景に、教育学の学風があるのではないかと問いたい。実践にしても理論にしても、蓄積された成果を確認し、さらに良いものを目指すという学問なら当然の姿勢が堅持されてきたといえるのか。ちょっとした思いつき（特に欧米の）に飛びつき、積み上げてきた実績は歯牙にもかけない。例えば、PISA 型学力を体する典型として、初回の「落書き」問題を例示する人は多いが、この問題の致命的誤りを、校正の間違いを含めて、適切に批判できた教育学者は一人もいなかったではないか。アクティブ・ラーニングを唱えるのもいいが、斉藤喜博らの実践を超える授業はつくれたのか。誰かの思いつきを無批判に受容し適用するという軽率はそろそろ止めた方がいい。

2. アクティブ・ラーニングの読み方の授業の検証

市販されている書籍3冊を対象とする。仮にA書、B書、C書と呼ぶことにする。とくにA書は平積みで販売されており、影響は少なくないのではないと思われる。B書は「新任3年目まで」の教師への指南を唱っており、これも無視するわけにはいかない。C書は西郷文芸学に学んでいる節もみられ、前2書とは異なる良質さが特長であるが、改善の余地が見られるので2例を取り上げた。

本論では3書の取り扱っている物語教材5話について、各書が試みる授業計画および、実施したと思われる授業実践について検証する。

以下には、教材ごとに、各書の内容を吟味し、問題点を探る。

(1) 「かさこじぞう」の扱いをめぐって

C書が扱っている。及第と評価できるのは、各書を通じて、この箇所のみである。

特に優れているのは、じいさまの行為の返礼に、餅などを引いてくるじぞうさまの歌声、

「六人のじぞうさ

かさことしてかぶせた

じさまのうちはどこだ

ばさまのうちはどこだ」

にこだわって、じぞうさまの報いは、ばあさまにも向けられているという岩崎京子再話の深い味わいを子どもにも読みとらせようとしたことである。これはよい。授業のまとめとして、子どもたちが作った「昔話かるた」に、「二人とも心やさしい人なんだ」「二人ともびんぼうだけどこかさあげた」「二人ともお金なくてもしあわせだ」などの読み札があることは、授業がよく行われてきたことの証拠である。

この教材については、おおむね妥当な読みを実現させているようであるが、惜しむらくは、山場の

「じいさまは、自分のつぎはぎの手ぬぐいをとると、いちばんしまいのじぞうさまにかぶせました。」

を、取り立てるべきだったことである。かさが一枚足りないのも岩崎再話の独特の味わいである

～カラ ～ヲ とりはずす

奥田靖雄が生涯の課題とした連語論は、いまだ資料編のままにとどまってはいるが、取り外しタイプのヲ格の連語が、とりはずしの対象となるカラ核の名詞を要求することは明らかである。

さて、作品にもどると、じいさまがどこから手拭いを取ったかは、どこにも示されていない。十中八、九、頭からにちがいないが（挿絵家もそうきめつけている）、子どもに想像させたいものである。ここはまだ村はずれ、手ぬぐいなしでは寒いだろうに。

(2) 「お手がみ」の扱いをめぐって

A書とB書が扱っている。どちらもとんでもなく出鱈目である。

まず A 書。文脈によって生起する感情は、微妙に異なっているはずなのに、これを「うれしい」と一括し、「がまくんが一番うれしかった場面はどこか考えよう。」という問いで、アクティブ・ラーニングを展開するのだという。

かえるくんが、ぼくが手紙を出した、と思わず打ち明けたときのがまくんの感情①、手紙の内容を知った時のがまくんの感情②、手紙を待って玄関に二人で座っているときのがまくんの感情③、4 日後に手紙が着いたときのがまくんの感情④。筆者の要約だが、これが当該の 4 箇所である。①は驚き、②は感心（いい和語がない）、③は文字どおり幸せ、幸福感、④も記述どおり、喜び。という感情であらう。程度の比較などできない。

けなげなのは子どもである。うれしさの比較というより、それぞれの箇所にうれしさを見出そうと努力する様子うかがわれる。例えば、①の箇所にうれしさを感じるとした意見（第 1 段階の同意見のグループで確かめた）に対して、うれしさより驚きではないか（第 2 段階での異なる意見のものによるグループ・ワーク）との考えが付け加えられるなど、なかなかのものだ。

しかし、作品の表現力と子どもの感受性を無視する愚問と、無理なグループ・ワークは止めるに如くはない。実際、授業者も、うまくいかないグループがあることを隠していない。「しかしファシリテーター不在のグループでは、子どもたちの力だけでは思うように話し合いが深まっていかなかったように思える。今後ファシリテーションスキルを身に着けることで……。」放任になりかねないことが自認されている。

B 書。こちらでもアンフェアな問いが飛び出す。「[がまくん]と[かえるくん]中心人物はどっち？」と。中心人物の定義は B 書によれば、「最も多く何かが変わる人物」だという。そして「何かの中身は、ほとんどが「心情」です。」ともいう。だったら、まぎらわしい尋ね方はせずに、心情の変化が大きいのはどっちとすればよい。が、それでもだめである。この作品は「心情」の変化の度合い、ましてやその比較を語っているものではないからだ。がまくんとかえるくんの幸福感の質の違いに注目すべきなのだ。

10 年以上も前、この作品を扱った 1 年生（教育出版は 1 年生での扱い）の授業を見た。手紙が来るとわかって、

「それから二人は、げんかんに出て、手がみのくるのをまっていました。二人とも、とても幸せな気持ちで、そこにすわっていました。」

という場面。

授業は、子どもそれぞれの読み、例えば「まつことにしたんだ。」「がまくん元気になってくれた。」など、思い思いの発言を交わした後、「がまくんはわかるけど、どうして二人ともなのか。」「びっくり作戦失敗したのに。」という趣旨の疑問が二人の子どもから出され、それを考えようという展開になった（教師の思惑通りに）。結果として、「してもらうのも幸せ」「してあげるのも幸せ」という理解を得て、授業は終わった。アクティブ・ラーニングなる方法が声高に叫ばれる以前に、日本の小学校ではこんな授業が普通に行われていたのだ。

ところで、中心人物である。民話などの構造は、「難題—解決（のための行為）」あるいは「行為—その報い」、さらにはその複合とみて間違いない。この行為をする人物、この人物がシテなのだ。『二

人はともだち』の各挿話は、いわば能でいうところの両シテなのである。この「おてがみ」に限っては、状況を打解したシテはかえるくんである。

B 書は、アイデアだけで、実践はあまり示していないが、結果は想像できる。すでに、A、B 両書から、この流儀の傾向が明らかになってきた。

- ①教材研究が、きわめて浅い（ないしはしていない）。
- ②文章の読みを、ごくごく簡単にすます（むしろ読みとばす）。
- ③対立的な議論のできそうな愚問で子どもを振りまわす。

結論は出たようなものであるが、もう少し調べよう。

(3) 「モチモチの木」の扱いをめぐる

まず A 書。ひねくれた考えもあるものだ。A 書は、じさまの腹痛を仮病だと子どもに読みとらせたいらしい。「豆太の変容を促すきっかけとして、じさまの病は仮病だったと読めるか、叙述から判断することができる。」と。4 時間目に、これを議論をするのだそう。叙述のどこをもって仮病と読めるのか、A 書は一切叙述していないので A 書自身、根拠のない言い分だと分かっているはず。であれば、子どもを都合よく主観的な読みに誘導するのは一種の意図的犯罪ではないのか？ 実際、子どもには「じさまは臆病を何とかしたいと思った」と発言させようとしている。

じさまは苦しみながら「ちょっと腹がいてえだけだ。」と過少に見せようとしている。じさまは医者様を呼んでほしいなどと素振りにも見せていない。まして、5 歳の子に下りとはいえ、夜道を走らせる人物とは思えない。たとえ今夜がモチモチの木に火がともる日だったとしても、勇気ある人間への変容、これを願っているのは、じさまではなく、A 書なのだ。

変容願望は、B 書も同じである。この作品の解釈に限っては、B 書のほうがややましかもしれない。B 書は、やいのやいの言っているのは話者だと気が付いている。

A、B 書とも、エピローグの末尾、やっぱり「しょんべんにじさまを起こ」す豆太の臆病にこだわる。これはよい。そうであるべきだ。A 書は「甘えない子になったほうがいい」「甘えるところがいい」の両論で討論させる。B 書は、「心情曲線を手掛かりに検討しあ」うのだという。作中の人物像や生き方について、読者が批評することがなければ、読書の楽しみは半減するわけだから、この討論はあり得てもよい。両論併記で終わるオープンエンドも結構だ。だがその前に、作品を正しく読むことこそ読み方の基本でなくてはならない。

エピローグのじさまの台詞に注目しよう。

「お前は一人で夜道を医者様呼びに行けるほど勇気のある子どもだったんだからな。」

日本語の名詞文のテンスは、説明しつくされているわけではないが、以下が、到達点である。

- ①きのうは会社の忘年会だった。（通常の過去）
- ②明日はテストだった。（想起）
- ③多分そうだとにらんでいたが、やっぱり彼が犯人だった。（認識の判明）

じさまの台詞のケースは②か③に当たるだろう。この場合、「勇気ある子どもだった」ことが判明したのである。アリストテレスを引くまでもないが、ドラマの醍醐味は「急転」と「発見」にあり、

夜道を転げるように走る姿（急転）を通して、勇気ある子どもだった（発見）ことが、判明したのである。

これが客観的であるべき、本来の読みだ。

ここで判明した、アクティブラーニング推奨者たちの実態を付け加えておく。

⑤特定の人間観（徳目）へと誘導する。

この作品は、人間は臆病なままでいいのだとメッセージしている。子どもに安心感を提供し、励ましてくれる良い作品である。その良さを壊すな。

(4) 「一つの花」の扱いをめぐって

議論の多い作品ではあるが、教科書に残ってくれているのはありがたい。

この難しい教材を小学4年生がどれほど読み取れるのか、誰もが不安に思うだろう。ただし、戦争という不条理が、親子、夫婦を引き裂いてきたこと、その別れに際してどんなことが起こったのかを知り、記憶にとどめることは可能ではないかと思う。

B書は、戦争文学は「場面の移り変わり」を教えるのに都合の良い教材だとして、「貧しくて、不幸な世界」から「豊かで幸せな世界」への変化を図式化する。この決めつけも怖い、これが読み方の授業の仕事だろうか。

C書は、国語の授業らしく見える。実際、例示されている子どもの作品を見ると、確かな理解を得ている子どもが存在していることも明らかだ。ただし、絵を画かせ、ゆみ子の目から見て「お父さんの気持ちが見えた。」と言わせるのは、活動主義の悪しき残滓と言わざるを得ない。惜しい。

「ユミ、さあ、一つだけあげよう。一つだけのお花、だいじにするんだよ。」

こんなやりとりは、願わくばあって欲しい。

—花あげたら泣きやんだ。

—だったらいっぱい取ってきたらよかったんじゃない。

—ユミがひとつだけって泣くからじゃない。

—ふーん。

—ひとつだけのお花か。

—かたみって言うんじゃない？

—だいじにしなきゃね。

—でも、だいじにするってどうすること？

—うーん。（エピローグの母子で咲かせたコスモスにつなげる布石）

—お父さん、帰ってこられるのかな。

—ユミとお母さん、待ってるから、帰ってきてほしいね。

コスモスを一輪あげて、戦争に行った人がいたという物語を印象深く覚えてくれればいいのではない。大人になって、子どもができて(できなくていいが)、何かの拍子に、この話を思い出したときに、「ひとつだけのお花」の意味を考えてくれるというのもいい。

①やさしい先生（制限修飾，範囲を限定する）

②やさしいかあさん（非制限修飾，特徴を際立たせる）

多分、「一つだけのお花」は、父親の思いの中では、非制限修飾なのだ。と、思う。

—うーん。あのとき深く考えてなかったな。先生も、僕らの理解力を考えてわざと教えなかったんだろうな。この世にたったひとつのものって、たくさんあるけど、お父さんがいいかったのは、たった一つだけの人の命のことだよな。お父さんにしてみれば、精一杯の状況への抵抗だったんだろうね。人の命が最も軽んじられる時代への。

それにしても腹立たしいのはB書の言い種である。作品に戦争文学などというレッテルを貼り、粗雑に扱うことの口実としている。実はこの作品は、作者自身の手で改作されており、3ヶ所で失敗しているのだが、それでも、作品のよさはかろうじて保たれている。B書には、作家が苦心惨憺して紡ぎあげた一つ一つの形象に対する愛着が少しも感じられない。作品を読み取りの対象としてではなく、子どもに活動させる道具としか見ていないのではないか。C書は異なる。

④作品を読みの対象としてではなく、活動の道具とする傾向がある。

(5)「ごんぎつね」の扱いをめぐって

分厚い研究も実践もあるはずなのに、A書、B書ともに、酷な、ないしは見当はずれの活動を強いている。その原因は教材研究の不足にある。両書とも、ごんの行動の動機を単純に、「つぐない」論で足りると思こんでいる。

B書にいたっては、「兵十のおっかあが死んだのは、おれのせいだ。」とごんが思っていると思こんでいる。これは、4年生のクラスでたいてい何人かの子どもがやってしまう読みまちがいである。教師が誤読してどうする。おっかあは、うなぎを食いたいとは兵十に頼んだろうけれども、食べられなかったことが原因で死んだわけではない。兵十も、ごんもそのことは十分わかっている。B書はその誤解ゆえに、「つぐない」にこだわるのだ。A書も同じである。そこまでの誤解はないようだが、「いたずらメーター」「つぐないメーター」などの表(?)をつけさせるようである。「つぐないのなかで、最もつぐないの気持ちが強いものはどれかを考え、説明している。」これは、期待するこどもの姿の一つだとも言う。

A書も、B書もごんの行動を触発する重要な一節を見逃している。これほどの粗雑さは、見事という外ない。

「俺と同じ、ひとりぼっちの兵十か。」こちらの物置の後ろから見ていたごんは、そう思いました。

一人で麦をといでいる兵十を見たごんは心の中でこうつぶやく。

問い返しの形で、事実を確認する「カ」が使われている。日本語の疑問文の研究（というよりはモダリティーの体系化）は充分なものとはいえないが、「そうなのか」の「カ」である。ここでごんは、あらためて実感する。兵十も一人。おれも一人。ひとりぼっちの淋しさ。わかる。わかる。この後、ごんは兵十の裏口にいわしを放り込んで、逃げ返り、「つぐない」をしたと思うのである。さらに、毎日、毎日ごんは「つぐない」を続ける。さらに、「神さま」のせいだと思い込む兵十の姿に、「ひきあわな

い」とまでつぶやきながら、その翌日もくりを運ぶ。さて、この一連の行動は「つぐない」で説明できるだろうか。

A 書の中で、一人の子どもが発言したらしい「つぐないではなく仲良くなりたいだけじゃないかな。」はとてもよい。「つぐないの気持ちは変わったのかどうか」という愚問に対して立派である。ごんの一連の行動から、読み手が理解するのは、今でいう「つながり」たいというごんの潜在意識が露わになる過程なのである。「変わる」のではなく「露わになる」のだ。若い新美南吉にして、よくここまで書けたものだと思う。迂闊な読者の A 書、B 書が読み間違えうほどに、よい語りは騙りに通じる。

あらためて、①教材研究の不足と②読みとばし、を指摘しておきたい。

3. 現段階でのまとめ

検討を通して明らかになったことは、おおむね以下の諸点である。

- ①教材研究が極めて浅い（ないしは、研究していない）。
- ②文章の読みをごく簡単にすます（むしろ読み飛ばす）。
- ③対立的な議論のできそうな愚問で、子どもを振り回す。
- ④教材を読みの対象としてではなく活動の道具としている。
- ⑤ときに、特定の人間観（徳目）へ誘導する。

このような授業が瀰漫すれば、授業の質の低下の帰結として、子どもの読解力の形成に負の効果が生じるのではないか。おおいに心配である。文学教育における主観主義を戒め、語彙論、文法論、文学理論等を基礎に、客観的な読みを目指した奥田靖雄らを中心とした努力や、その後の西郷竹彦による文芸教育の提唱などの貢献により、読み方教育の改善が進んだ半面、テキスト論等の杓子定規な受け売り、読者論への過度の迎合などもあってか、現在はいささか逆行の傾向にあると思われる。アクティブ・ラーニングはこれをいっそう助長するのではないかと、ほぼ断定する。

考えてみるとアクティブ・ラーニングなどという形式がにわかに鼓吹されてたじろぐようでは、教育方法学会の存在意義はどこにあるのか。熟慮された授業形態論があれば、右むけ右式に教育現場が一斉に靡かずにすむ防波堤になったのではないかと思われてならない。碩学に期待する。

(付記)

この小論は 2018 年の日本教育方法学会で口頭発表する予定で準備したものであったが、台風により日程が一部中止となった結果、発表と討論の場を失った経緯があり、本学「論集」に資料として、掲載させていただいた。記して謝する。なお、検討の対象とした書名を伏せるのは、各実践者に他意はないことを示すためである。その分、これを指導したと思しい「研究者」の愚行に憤懣は募る。

文献

国立教育政策研究所, 2016, 『資質・能力』 東洋館出版社

三上勝夫, 2011, 「PISA 型読解リテラシーについて」 北海道教育学会口頭発表

高瀬匡雄, 2014, 『奥田靖雄の国語教育論』 むぎ書房

西郷竹彦, 1989, 『法則化批判』 黎明書房